

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

Filozofická fakulta  
Katedra pedagogiky

**VYUŽITÍ METAKOGNITIVNÍCH STRATEGIÍ  
V PROFESIONÁLNÍM HUDEBNÍM VZDĚLÁVÁNÍ**

(k možnostem uplatnění metakognice při přípravě hudebních interpretů)

Bakalářská práce

**APPLICATION STRATEGY OF METACOGNITION IN PROFESSIONAL MUSIC  
EDUCATION**

Autorka:

Jitka Kubíková

Studijní obor:

Pedagogika

Forma studia:

Kombinovaná

Vedoucí práce:

PhDr. Hana Krykorková, CSc.

P R A H A

2009

## PROHLÁŠENÍ:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s využitím literatury uvedené v seznamu.

Podpis: .....

#### PODĚKOVÁNÍ:

Děkuji PhDr. Haně Krykorková, CSc. za odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování této práce poskytla.

## **OBSAH**

<b>Úvod</b>	<b>5</b>
<b>1. Hudba – náročný obor</b>	<b>6</b>
<b>2. Hudební schopnosti, hudební talent</b>	<b>8</b>
<b>3. Metakognice</b>	<b>13</b>
<b>4. Učební styly</b>	<b>16</b>
<b>5. Metakognitivní strategie – zvýšení kompetencí žáků i učitelů</b>	<b>19</b>
<b>6. Rozvoj učebních dovedností</b>	<b>27</b>
<b>Závěr</b>	<b>31</b>
<b>Poznámky</b>	<b>32</b>
<b>Literatura</b>	<b>36</b>
<b>Přílohy</b>	

## ÚVOD

Co nabízí metakognice pro oblast hudební pedagogiky? Lze využít její postupy při hudebních činnostech, při rozvíjení hudebních schopností? Mohou metakognitivní strategie pomoci ve specializované oblasti profesionálního hudebního vzdělávání, tedy na typu školy jakou je konzervatoř?

Studium hudebních oborů na konzervatoři je náročné na talent, osobnostní předpoklady, ale také na intelektuální úroveň. Tato práce představuje metakognici jako metodu, která pomáhá rozvíjet mentální potenciál a umožňuje tak hodnotnější poznávání. Uplatnění metakognitivních postupů v kontextu školního vzdělávání není dosud příliš rozšířené.

Vzhledem ke specifickému zaměření na hudební oblast jsou první dvě kapitoly věnované hudebním schopnostem a jejich rozvoji. Dále jsou stručně naznačena některá úskalí v počátcích studia na konzervatoři, z nichž se mohou odvíjet problémy v kognitivním i osobnostním rozvoji žáků. V následujících kapitolách jsou představeny některé postupy metakognitivního nácviku a Programy instrumentálního obohacení.

Protože zvolené téma zasahuje do rámce několika oborů, jsou v seznamu použité literatury zastoupeny tituly, které obsahují poznatky z pedagogiky, obecné psychologie, psychologie osobnosti, kognitivní psychologie, hudební psychologie a hudební didaktiky.

Informace obsažené v kapitolách, které se týkají metakognice a metakognitivních strategií, jsem čerpala především z odborných statí uvedených v časopise Pedagogika a také z internetového portálu [www.metakognice.cz](http://www.metakognice.cz).

## 1. HUDBA - NÁROČNÝ OBOR

Ve své pedagogické praxi na konzervatoři se setkávám se studenty, kteří mají závažné nedostatky v učebních a poznávacích procesech. Disponují ale potenciálem hudebních schopností, dostačujícím k tomu, aby uspěli při talentové zkoušce a byli přijati ke studiu. Brzy vzniká určitá disproporce studijních výsledků: v předmětech, kde nemohou hudební talent uplatnit, vykazují slabý prospěch. Tito studenti většinou nejsou schopni sami odhalit a odstranit příčiny svého selhávání.

Studium hudebních oborů na konzervatoři je specifické v řadě ohledů – vzdělávacími obsahy, organizací a formami výuky.

Těžištěm studia jsou předměty speciálně – odborné přípravy, tj. hlavní obor (hra na nástroj nebo zpěv) a další předměty zaměřené na interpretační dovednosti. Vysokou důležitost má ale i oblast všeobecného vzdělání. Absolventi konzervatoře mají způsobilost pro pedagogické působení na ZUŠ. V praxi je potřebné, aby jako učitelé, i jako výkonní umělci, byli na určité vzdělanostní úrovni. Zvláštní kategorií jsou předměty hudebně teoretické. Vztahují se k hudbě, ale při osvojování vyžadují podobné postupy a učební dispozice, jako předměty všeobecně- vzdělávacího základu.

Dlouhodobá a intenzivní příprava na dráhu výkonného umělce – hudebníka svědčí o vysoké náročnosti tohoto oboru. Na počátku (často již v raném dětství) je zjištěn hudební talent, ale teprve soustavná průprava ve hře na hudební nástroj otevírá později možnost ucházet se o studium na konzervatoři, kde začíná skutečné profesionální vzdělávání hudebníků.

Zahájení tohoto studia představuje významný předěl - přechod od amatérské úrovně provozování hudby (na ZUŠ) k rychle stoupajícím nárokům ve výuce hry na nástroj na konzervatoři.<sup>1)</sup> Značným problémem je uspořádání denního režimu tak, aby byla dostatečně časově dotována samostatná příprava na hlavní obor. Především jde o vytvoření návyku pravidelného cvičení na nástroj v rozsahu několika hodin denně (podle druhu nástroje).<sup>2)</sup> Zároveň je nutné zvládnout další studijní povinnosti, vyplývající z ostatních vyučovacích předmětů.

Citelný posun v požadavcích může mít nepříznivé dopady na motivaci. Prožívání pocitu úspěšnosti není již tak časté jako dosud: Výkony, za které byl student chválen ještě jako žák

ZUŠ , nyní nedostačují, vyšší nároky jsou kladeny jak na kvalitativní parametry hry, tak na kvantitu (množství splněných skladeb). V některých případech je potřebná korekce nesprávných návyků v technice hry. Jejich odstranění si vyžádá dočasný návrat k repertoáru nižší úrovně. Tyto skutečnosti jsou zkouškou pevné vůle, trpělivosti a dalších vlastností studenta.

Začátek studia znamená pro většinu posluchačů zvýšenou psychickou zátěž, kterou zesilují ještě další faktory, např. adaptace na nové podmínky (pobyt mimo domov, nový školní kolektiv), na pohyb v konkurenčním prostředí spojený s povinností pravidelně prezentovat výsledky formou interního nebo veřejného vystoupení.

Je patrné, že v procesu profesionální přípravy jsou na adepta interpretačního umění kladeny vysoké nároky. K tomu, aby byl schopen podat výkon v daném čase, zvládal trému a občasné konfrontace s neúspěchem, dokázal pracovat soustavně a vysoce koncentrovaně, potřebuje talent, silnou motivaci a řadu dalších osobnostních předpokladů. a také přiměřenou úroveň intelektových schopností.

Metakognice může být metodou, která významně přispěje ke zvýšení efektu učebních činností, zejména těch samostatně vykonávaných, při nichž jsou potřebné mechanismy reflexe a korekce. Učení, které vede ke zřetelnějším výsledkům, posiluje motivaci, *pozitivně stimuluje* vztah k vykonávaným činnostem. Takové učení není pociťováno jako nepřiměřeně zátěžové. Otvírá se tak šance, že na obtížné cestě k profesionalitě se budoucímu hudebníkovi nevytratí radost, kterou má hudba přinášet interpretovi i posluchačům.

Pro hlubší pochopení vztahu rozumových procesů s rozvojem hudebních dovedností následuje stručná kapitola o hudebních schopnostech.

## **2. HUDEBNÍ SCHOPNOSTI**

(Stručné definování, pojem talent)

Hudební schopnosti jsou stále aktuální oblastí hudební pedagogiky. Především problematika jejich diagnostiky a rozvoje zajímá muzikology, psychology a pedagogy. Vše, co je známé o hudebních schopnostech může být využitelné v praxi při výuce, k optimalizaci složek vyučování.

Hudební schopnosti jsou relativně stálé psychické vlastnosti, které umožňují úspěšně vykonávat činnosti v daném oboru. Někdy bývají chápány jako naučené (získané) dispozice. Budují se prostřednictvím hudebního vzdělávání a dalších, širších zkušeností. Hudební schopnosti nefungují odděleně od ostatních vlastností osobnosti, jsou integrovány ve struktuře obecných a specifických schopností (viz. Nakonečný, 1995, s. 257, též Franěk, 2005, s. 142, 151).

Limitujícím faktorem hudebních schopností jsou vlohy – vrozené vlastnosti nervové soustavy, obecně nazývané „nadání“. Vlohy mají anatomicko - fyziologický základ, představují určitý potenciál vnitřních předpokladů k realizaci činností, kterými se rozvíjí konkrétní schopnost (např. mají vliv na intenzitu a citlivost vnímání některých podnětů). Rozlišit vrozené vlohy od získaných schopností je nesnadné - co není vrozené, je naučené, ale v tomto případě je hranice mezi oběma kategoriemi nezřetelná (viz. Franěk, 2007, s. 142, srov. Poledňák, 1984, s. 247).

Existují různé klasifikace hudebních schopností. Autoři předkládají svá schémata podle vlastního pojetí, přístupu nebo úhlu pohledu na danou oblast. Zpravidla jde o komplex speciálních dispozic, oborově profilovaných (viz. Nakonečný, 1995, s. 257). Rozbory, příp. porovnání jednotlivých třídění hudebních schopností jsou zajímavá z hlediska přístupů k možnostem jejich rozvoje. Metodické koncepce využívané v hudební pedagogice dávají spíše přednost zkušenostem z praxe před teoretickou reflexí.

Jádrem hudebních schopností jsou čtyři základní složky (odpovídající složkám hudby):

- 1) smysl pro rytmus (cit pro pravidelnost)
- 2) tonální a harmonické cítění
- 3) hudební paměť (představa)



4) senzomotorické schopnosti (jemná motorika a pohybová koordinace pro zpřesňování úkonů)

Tyto čtyři kategorie nejsou izolované. Funkční provázanost s některými obecnějšími dispozicemi ukazuje přehledně Rámcová struktura hudebních schopností, kterou uvádí M. Holas. Pozoruhodné jsou čtyři základní faktory, z nichž se hudební schopnosti odvíjejí: *emocionalita, imaginativní procesy, senzomotorické a intelektové schopnosti*. (viz. Holas, 1998, s.38 – uvedeno v příloze č. 1).

Jedno z novějších pojetí uvádí jako základ „hudebnosti“ vysokou úroveň percepčních schopností, které umožňují vybudovat dovednosti analyzovat a strukturovat akustický materiál, z něhož se hudba skládá. Smysl pro tonalitu, rytmus a harmonii je odrazem tohoto základu (Franěk, 2007, s. 149).

Rovněž Těplov užívá v souvislosti s interpretačním talentem pojem „hudebnost“. Musí zahrnovat jednak technickou zdatnost potřebnou k zvládnutí hudebního nástroje (nebo vlastního hlasového fondu), ale také (resp. především) emocionální složku, tj. schopnost prožívat hudbu a vyjadřovat se jejím prostřednictvím. Podmínkou hudebnosti je vyvážená přítomnost obou těchto složek (viz Těplov, 1965, s. 22, 23).

Klíčovým pojmem je *hudební talent*, popisován jako strukturovaný, hierarchicky uspořádaný soubor předpokladů pro úspěšné (nadprůměrné) zvládnutí oboru. Charakter talentu je závislý na úrovni hudebních činností, kterými je rozvíjen.<sup>3)</sup> Rozlišují se většinou dvě složky talentu: *předpokladová* (obecné a hudební schopnosti, tělesná konstituce, hudební dovednosti, návyky a vědomosti) a *aktivační* (volní vlastnosti, zaměření osobnosti, zájmové orientace, úroveň motivace). Aktivační složku doplňuje emocionalita, potřeba seberealizace a kategorie estetických potřeb. Mezi oběma složkami existují vazby a jejich funkčnost souvisí s věkovými zvláštnostmi (se sociálním statutem, aspirační úrovní, hodnotovou orientací, zráním (srov. Holas, 1998, s. 27, 28).

Hudební talent je vždy jedinečnou konfigurací zastoupených složek. Mezi jednotlivci jsou značné individuální rozdíly jak v kvalitách talentu tak i ve stupni rozvoje - talent není konstantní, statický jev, ale proměnlivý, dynamický systém. Projevuje se někdy velmi nápadně, jindy méně. Při vstupním diagnostikování často není jasné, zda je příčinou nedostatečného hudebního výkonu absence talentu nebo nízká úroveň jeho rozvoje<sup>4)</sup> (srov. Gardner, s. 136). To platí zvláště v souvislosti s *interpretačním talentem*, jehož raná stadia je těžké rozpoznat - v umění není použitelné exaktní měření.

Hudební pedagog Vít Gregor formuluje podle svých zjištění nejpodstatnější znaky interpretačního talentu:

- hudební paměť
- hudební představivost
- zvuková fantazie, témbrový sluch
- manuální dovednost, pružnost a obratnost
- inteligence a intuice, které umožňují pochopení hudebního díla (muzikalita)
- vůle k soustavné práci (motivace)
- vnitřní energie potřebná k výkonu
- psychická odolnost a odvaha

Navíc musí mít každý interpret „něco pro sebe typického“, co zaujme publikum.

Autor má na mysli osobitou tvořivost, při vyjadřování hudebních myšlenek. Pozoruhodné je konstatování, že genialita není příliš žádoucí pro interpretační talent, protože geniální osobnost většinou postrádá *stálost a systematicklost*, tedy vlastnosti pro interprety naprosto nezbytné (viz. Gregor, 2006, s. 11).

Parametry každého talentu mají určité meze – šíři záběru, která limituje hranice výkonnosti, (tzv. „strop“). I talentovanému adeptovi se může stát, že jeho interpretační vývoj ustrne na „mrtvém“ bodě. V. Gregor uvádí – ze své pedagogické zkušenosti – možné důsledky takové stagnace: bezradnost a zaměření na povrchní, čistě technickou stránku interpretace. Často ani s odborným vedením pedagoga se mu nedaří z této povrchnosti vymanit - pokud sám pro sebe nenalezne vhodný mechanismus: „Tito lidé svou interpretaci neprohlubují prostě proto, že nevědí jak“ (viz. Gregor, 2006, s. 12).

Jako nepostradatelnou součást talentu označuje zmíněný autor dovednost *poznat sebe a své možnosti*<sup>5)</sup> a postupně odhalit své vlastní „know – how“, které mu později umožní, aby se odpoutal od závislosti na didaktických pokynech. V hudbě nelze úplně vše předat vyučováním, je mnoho věcí, které musí budoucí interpret pro sebe „objevit sám“.

Z vývojového hlediska má rozvíjení hudebního talentu určitá úskalí. Gardner (viz. poznámka č. 1) uvádí dva přístupy k hudbě (k hudebním činnostem), které souvisejí se stupněm mentálního vývoje (dítěte): První je tzv. **figurální přístup**, v němž převažuje celostní vnímání hudby. Při hudebních činnostech jde o intuitivní nakládání s hudbou bez vazby na teoretické znalosti o hudbě. V tomto stádiu se talent projevuje výrazně, dovednosti

jsou získávány s lehkostí, spontánně. Motivace k hudebním činnostem je bohatě sycena úspěchy.

Při druhém – tzv. **formálním přístupu** je již hudba uchopována pomocí pravidel, je nutné porozumět hudbě jako systému, to znamená *zapojit rozumové procesy* při analýze hudebních jevů.<sup>6)</sup>

Na rozhraní těchto stádií vývoje interpreta se může objevit krize, protože došlo k přerušení obvyklého, a dosud úspěšně užívaného přístupu k hudbě. Nestačí již čerpat jen z talentu a přirozené energie. Je nezbytná změna způsobu realizace hudebních aktivit, a to může vyvolat zátěž.

První taková krize se dostaví kolem devátého roku věku. Druhá, náročnější, přichází v pubertě, přibližně v době rozhodování o budoucím zaměření. Jednou z náročných okolností je přijmout nutnost obětování volbě profesionální dráhy většinu dalších zájmů (nebo je výrazněji omezit).

Hudební talent a jeho význam pro rozvoj hudebních dovedností nelze zpochybnit, ale k dosažení profesionality ve studovaném oboru nestačí jen schopnosti týkající se specializovaných činností. Z náplní studijních plánů jednotlivých ročníků a také z vysokých výstupních standardů, které jsou vymezeny v „Profilu absolventa“ konzervatoře vyplývá, že již při zahájení studia by měli posluchači disponovat určitými předpoklady z oblasti kognitivní a osobnostní:

- silnou vnitřní motivaci spojenou s emocionální angažovaností (kladný vztah k hudbě),
- „time-management“ – dovednost uspořádat úkoly v čase, pochopení (rozpoznání) dlouhodobých a krátkodobých cílů,
- schopnost rozlišovat podstatné (aktuální) od nepodstatného – dovednost stanovit pro sebe priority,
- schopnost optimální koncentrace – na veškeré studijní činnosti, ne pouze na pódiové výkony,
- osobnostní kvality – trpělivost, houževnatost, píle, zdravé sebevědomí,
- vysoký stupeň sebeřízení – samostatnost – schopnost posuzovat své výkony, reflexe činností, sebekorekce (při hudebních činnostech např. sluchová sebekontrola, která umožňuje kvalitativní změny dovedností),

- analytické schopnosti – rozbor, rozfázování, rozčlenění hudebních (i jiných) materiálů, schopnost detailního, „precizního“ vypracování,
- schopnost syntetizovat - pro uchopení rozsáhlejších hudebních forem v jejich celku

V tomto výčtu se hudební schopnosti jeví jako jedna z potřebných způsobilostí ke studiu. Navíc se v praxi se setkáváme spíše s protipóly uvedených předpokladů. Deficity v intelektuální a osobnostní oblasti se projevují v profilujících studijních předmětech. V průběhu studia se obtížně eliminují. Někdy jsou samotnými studenty bagatelizovány důrazem na hudební zaměření. Své studijní povinnosti redukují na hudební aktivity.

Vyučující všeobecně-vzdělávacích předmětů konstatují, že neschopnost zapojit rozumové procesy a nízkou úroveň znalostí si žáci „přinášejí“ ze základní školy. Studijní neúspěch postupně oslabuje motivaci těchto studentů. Prohlubující se prospěchové problémy někdy vedou až k rezignaci na studium nebo k jeho ukončení.

### 3. METAKOGNICE

**Metakognice** není již neznámým pojmem v současné pedagogické psychologii. Definice představují metakognici jako „myšlení o našem myšlení“ nebo „poznávání o vlastním poznávání“, které přináší porozumění vlastním myšlenkovým procesům a schopnost je řídit. J. Mareš uvádí následující definici tohoto termínu: „Metakognice je vymezována jako jedincovo poznávání vlastních kognitivních procesů, jejich vědomé kontrolování a řízení“- Mareš, 1998, s. 169 – 170.

Předpona meta- vyjadřuje nadřazení – jinou úroveň, z níž jsou sledovány, organizovány a regulovány vlastní postupy poznávání. <sup>7)</sup>

Metakognice vychází z poznatků a zkušeností, které člověk získal o svých poznávacích procesech – z tzv. *metakognitivních znalostí*. Na jejich základě probíhá aktivní *monitorování a řízení* poznávacích procesů. Jedná se o program organizující kognitivní zdroje člověka. <sup>8)</sup>

Domnívám se, že pro úvahy o možné aplikaci metakognice na oblast hudebního vzdělávání je velmi inspirativní pojetí této metody v širším vztahovém rámci, který představuje metakognici jako určitou teoretickou bázi a zároveň naznačuje další možné kontexty: <sup>9)</sup>

1. Metakognice a reflexe v systému osobnosti – procesy monitorování a regulování jsou založeny na aktivní reflexi a probíhají za účasti vlastních, subjektivních pocitů, subjektivního prožívání. Člověk se v procesech poznávání orientuje směrem k sobě, uvědomuje si své myšlenkové postupy (dokáže vysvětlit svou činnost), „stává se účastníkem vlastní analýzy“. Reflexe - tj. uvědomování si vlastních postupů, zvažování jejich smyslu (v dané úkolové situaci) - je podstatou metakognitivního zpracování (monitorování). Kromě jiného zajišťuje, aby zvolené kognitivní aktivity byly v souladu s logikou úkolové situace.

Schopnost vyhodnocovat a kontrolovat prožitkovou a pocitovou stránku má v oblasti hudební interpretace specifický význam. <sup>10)</sup>

Spojení metakognitivních strategií s osobnostním poznáváním je podnětné. Může naznačit nové směry uvažování o některých – stále aktuálních - tématech. Například motivace je v hudební pedagogice nepostradatelná, ale její „funkčnost“ bývá značně nestabilní. Ideální pro profesionální hudební vzdělávání by byla motivace nejen jako proces (zapojený např. při

hudebních činnostech), ale především jako stav, který vychází (a je posilován) převážně z vnitřních zdrojů. To zároveň znamená, že je relativně nezávislý na vnějších stimulech. Zůstává funkční i v zátěžových situacích, při konfrontaci s neúspěchem, který není vždy (a bezprostředně) vyvážen dostatkem pocitů radosti a uspokojení.

Uvedené postupy mohou pomoci při mírnění nežádoucích projevů trémy intenzivní orientací na výkon (mobilizaci a koncentraci výkonových kapacit).

2. Metakognice, mentální reprezentace a učení se vyšším principům - v tomto pojetí metakognice se jedná o vytváření způsobilosti k používání zobecněných principů při řešení problému. Klíčovým pojmem je „princip vyššího řádu“, jehož znakem je zobecnitelnost na celou třídu podnětových situací. Hierarchicky uspořádaný soubor principů vyššího řádu tvoří tzv. „strukturu organizovaného vědění“ v určité oblasti poznání. Při studiu hudby se nemusí jednat jen o uplatnění v hudebně - teoretických disciplínách. Tyto schopnosti by mohly být předpokladem pro hlubší „teoretickou reflexi“ při osvojování rozsáhlejších a obsahově náročnějších hudebních skladeb. K nastudování takových děl je potřebná syntéza znalostí z hudební teorie, pochopení kulturně – historických kontextů a pod.<sup>11)</sup> Výše organizované myšlení má širší rámec využití – např. při sebereflexi, sebeřízení, sebekontroly, při objevování vlastních možností (objevit nikoli, co je reálné a bezprostředně nutné, ale co je možné). Metakognitivní strategie (reflektování, monitorování) vytvářejí potenciál mentálních reprezentací, které umožňují „konstituovat metaúroveň plánování, řízení a hodnocení kognitivních činností dané poznávací situace“.

3. Metakognice v kontextu inteligentního chování - tato kategorie představuje metakognici jako jeden z komponentů inteligence.<sup>12)</sup> Jde o *kontrolní* procesy „vyššího řádu“ potřebné k plánování výkonů, rozhodování při řešení problému, k *interpretaci zpětné vazby* a určení časového parametru řešení.

Všechny jmenované procesy se výrazně uplatní při specifickém hudebním učení – zejména při samostatném nácviu skladby. Prvořadou podmínkou je vytvoření správné zvukové představy, (cílové představy o hudební myšlence), která je určující pro směr postupu a pro volbu odpovídajících metod práce. Pokud je toto vnitřní slyšení nedostatečné nebo zkreslené, chybí vzor, podle něhož je momentální stav korigován. V takovém případě se pracovní postupy řídí převážně intuicí a dosahování cílů je bezděčné, náhodné. Vývoj kvalitativních stránek hudebního projevu je pomalý nebo zcela stagnuje.

Druhým předpokladem je sluchová sebekontrola průběžná, která zajišťuje vyhodnocování při samotných činnostech. Momentální stádium je porovnáváno s cílovou představou,

následuje usměrňování činností a stanovení účelnějších pracovních postupů. Důležitou roli sehrává schopnost intenzivní koncentrace na tyto, mnohokrát opakované, úkony.

Pouze zapojení uvedené kontroly spojené s korekcemi dává smysl několikahodinové přípravě na hudební nástroj. V případě její absence není čas strávený u nástroje dostatečně produktivní, podobá se víceméně „bezduchému“ drilu. Náročnost těchto procesů ještě zvyšuje požadavek „rozdělené pozornosti“ – je nutné soustředit se zároveň na činnost reprodukční i na činnost kontrolní.

Pokud mají při hudebních činnostech efektivně fungovat výše popsané kontrolní mechanismy, je nutné, aby některé, dosud neuvědomované, úkony začaly být vědomě kontrolovány. Uvědomování je předpokladem pro vyhodnocování výkonu a jeho následnou korekci.

Problém může spočívat v podmíněných reflexech, které jsou sice pro fungování hudebních dovedností nepostradatelné, ale zároveň překáží žádoucím změnám. Činnosti na úrovni podmíněného reflexu jsou zautomatizovány, probíhají mimo dosah kontroly a korekce. Neuvědomované úkony nelze řídit, ovládat, nejsou přístupné změnám. Podmíněné reflexy upevňují, určité dovednosti, ale také způsobují stagnaci (viz. Holas, 1999, s. 11, 12).

## 4. UČEBNÍ STYLY

Úzkou souvislost s metakognicí mají styly učení. Jsou to individuální postupy při učení, preferované jedincem v daném období a v určité učební situaci. Zpravidla jsou užívány neuvědoměle, nejsou systematicky analyzovány a promyšleně zlepšovány. Člověk je vnímá jako navyklé, běžné a pro něj optimální způsoby využívané při učení (viz. Mareš, 1998, s. 76).

Učební styly mohou mít charakter „metastrategie“, která sdružuje jednotlivé individuální učební strategie, učební taktiky a operace, monitoruje je (vyhodnocuje a orientuje určitým směrem). Reguluje je s ohledem na podmínky a průběh učení, dosahované výsledky učení a na sociální kontext učení (srov. Mareš, 2007, s. 194).

Specifickým případem je metaučení („učení jak se učit“). Jde o dynamický proces, v němž si člověk své pojetí učení začíná uvědomovat, své učení je schopen systematicky analyzovat (bilancovat). Dochází k pokrokům v porozumění, postojích a dovednostech, postupně se zvyšuje efektivita a flexibilita při organizování učení podle měnících se podmínek. Uvedené dovednosti jsou součástí schopnosti autoregulace (autoregulovaného učení).

Při metaučení se uplatňuje volní a motivační složka. Jedinec musí vyvinout snahu, úsilí, aby došlo k pozitivním změnám jeho učebního stylu. Učení „jak se učit“ může být zlepšováno speciálně koncipovanými postupy - i v rámci školní výuky (viz. Mareš, 1998, s. 142).

Učební styl ovlivňuje celá řada faktorů – vnitřních i vnějších. Např. některé *temperamentové vlastnosti* mají různé vztahy ke stylu učení. Významnější souvislost se stylem učení byla zjištěna zejména u dvou dimenzí temperamentu - impulzivity a sociability. Výzkumy ukázaly, že právě tyto složky temperamentu mají zkušenostní, tj. učním ovlivnitelný základ.

*Kognitivní styl*, tj. charakteristický způsob, jakým jedinec vnímá, myslí, ukládá informace, řeší problémy, rozhoduje se (obecněji: organizace, řízení a kontrola poznávacích funkcí). Kognitivní styly tvoří speciální složku stylů učení, která je převážně vrozená, obtížně ovlivnitelná. (viz. Mareš, 1998, s. 28, 50, 55).

Dynamická *funkce* *ega* rovněž zasahuje do procesu učení – zvláště mechanismy obrany sebepojetí představují emocionálně laděnou složku, která vyhodnocuje učební situaci. Již při počátečním zpracování úkolu dochází k akceptaci, odmítnutí nebo ke zkreslení informace, jež



není v souladu s dosavadními zkušenostmi (poznatky). Taková situace je vyhodnocena jako zátěžová – mohla by vyvolat pocit nejistoty a obav z možného selhání.

Z vnějších vlivů je významná především vyučovací strategie (účinnost), dále koncepce (obsah) předmětu, náročnost úkolových situací, celkové klima učebního prostředí, způsoby hodnocení aj. Nepříznivá konstelace vnitřních i vnějších vlivů se podílí na stavu „nepřipravenosti k učení“, který narušuje efekt učebních činností. Slabé studijní výsledky trvalejšího charakteru vedou k pocitu neúspěšnosti, jehož produktem je úzkost. Žák má tendenci osvojit si takové učební strategie, které spoluvytvářejí kognitivní deficity.

Postoje k učení (k učebním úkolům) jsou určovány do značné míry motivací, která hraje v procesech učení důležitou roli. Přístup k učení lze rozlišit podle parametru motivace na tři typy: *Povrchový* – motivem pro učební aktivity je splnění požadavků, snaha vyhnout se neúspěchu. *Hlubkový* přístup se vyznačuje vysokou motivací, zájmem o předmět (obor), záměrem je skutečně porozumět učivu. Pro *strategický* přístup je typická soupeřivost, jsou voleny postupy, které vedou k zisku dobré známky, hlavním motivem je snaha vyniknout.

Při každému z uvedených přístupů jsou užívány příslušné postupy při osvojování učiva a vyplývají z nich různé výsledky učení. Dosažené výsledky se liší především v hloubce porozumění učivu, ve znalosti relevantních informací, v propojenosti faktů s principy, ve schopnosti užít důkazy pro podporu argumentů a v zapamatování naučeného. (viz podle Mareš, 1998, s. 38, 39).

Styly učení jsou složité struktury - soubory faktorů, které mohou učení usnadňovat, ale také naopak komplikovat, pokud je učební styl používán nevhodně nebo některá z jeho klíčových složek<sup>14)</sup> není v souladu s učební náplní nebo s okolnostmi učení (např. výukové preference žáka).

Ačkoli didaktika má k dispozici účinné metody optimálního zprostředkování učiva žákům, stále platí, že způsob ***jak*** se člověk učí je závislý na tom ***co*** se učí – specifické učivo vyžaduje odpovídající učební postupy a je nutné pro jeho zvládnutí učební styl přizpůsobit (viz. Mareš, 1998, s. 62, 67).

Příznivá je skutečnost, že učební styl je ovlivnitelný, lze jej diagnostikovat a měnit. Podnětem ke změně může být intervence sociálního okolí nebo individuální potřeba jedince. Stabilita učebního stylu je podobná jako u postojů: změna není snadná, ale je možná pomocí speciálních vyučovacích nebo autoinstrukčních strategií. Žák sám většinou nedokáže zaužívaný styl učení měnit, není schopen systematické autoregulace.

Při výskytu učebních problémů je vhodné diagnostikovat učební styl a v následné interpretaci (při individuální konzultaci se žákem) formulovat jak *úskalí*, tak i *přednosti* žákem preferovaného stylu učení. Přínos rozboru učebního stylu může být následující:

- 1) žák si uvědomí své zvláštnosti
- 2) pochopí příčiny případného nesouladu jeho učebních návyků a požadavků ve výuce
- 3) rozhodne se ke změně učebního stylu nebo si „obhájí“ stávající

Je možné iniciovat změny učebního stylu, realizace v praxi ale není jednoduchá, uskutečnit překonání návyku (někdy silně zakořeněného) vyžaduje volní úsilí - odhodlání a trpělivost. <sup>15)</sup>

## 5. METAKOGNITIVNÍ STRATEGIE

– přínos pro žáky i učitele

Jako metakognitivní strategie jsou označovány procesy, při kterých jedinec reflektuje vlastní kognitivní procesy a z určité nadřazené úrovně (metaúrovně) je plánuje, řídí, kontroluje, vyhodnocuje a reguluje (viz. Hnilica, 1992, s. 481). Ve školním kontextu jsou tyto postupy využitelné k rozvoji poznávacích způsobilostí, příp. k odstranění (nebo zmírnění) učebních deficitů. Nácvikem efektivních postupů při učení může být rozvíjen vnitřní potenciál učebních kompetencí (včetně autoregulace učení). Především jsou ale metodou k hlubšímu, hodnotnějšímu poznávání, rozvíjejí mentální potenciál, rozšiřují a obohacují kognitivní oblast.

Zatímco příčiny školní neúspěšnosti bývá obtížné v praxi zjišťovat, důsledky studijního selhávání jsou většinou jasně patrné: nevhodný učební styl, nedostatek intelektových schopností, slabá motivace, pasivita, ale také nejasná účelnost obsahu učiva, jeho malá (nebo žáky nepochopená) použitelnost. Žáci reagují na tuto situaci (oprávněně) „kognitivním nezájmem“, - nejsou připraveni k učení, mají zpravidla také obtíže se zvládáním i méně náročných úkolových situací a jeví se jako mentálně nezpůsobilí ke studiu.

Jako nejčastější překážky učení bývají uváděny tyto nezpůsobilosti:

- neschopnost pracovat s informacemi – problémy s utříděním poznatků a jejich uvedením do kontextu s dosavadním poznáním
- nedostatečná orientace v textu (vybrat podstatné informace a vhodným způsobem je použít)
- neschopnost rozhodovat o prioritách (problémy s posouzením a určením důležitosti)

Základem metakognitivních strategií jsou dovednosti spojené s bilancováním vlastního učení, jeho reflexe a hodnocení v průběhu učebních situací. Většina autorů uvádí následující strategie:

***orientace v textu*** (schopnost vyhledat a formulovat hlavní myšlenku)

***kladení si otázek*** (uvědomování nejasností, rozšiřování poznatků)

***shrnutí, sumarizace*** poznatků

***elaborace*** – při práci s textem: strategie propojování informací obsažených v textu s vlastními poznatky, jejich chápání v nových souvislostech, hledání smysluplných vztahů (viz. Krykorková – Chvál, 2001, s. 194, též Hnilica, 1992, s. 480).

Metakognitivní strategie jsou využívány při koncipování rozvojetvorných programů stimulujících myšlenkové postupy. Jedná se o učební moduly, při nichž probíhá (žáci uvědomovaný) metakognitivní nácvik. Diagnostický a rozvojetvorný účel těchto postupů umožňuje odhalení výše uvedených překážek v učení a jejich eliminaci. Sledy úkolových situací jsou systematicky uspořádané a respektují didaktické principy. Obsah učiva je sestavený tak, aby motivoval, mobilizoval učební aktivity žáků.

Využití teoretických východisek metakognice ve školním kontextu vyžaduje splnění určitých předpokladů na straně učitele. Významnou psychodidaktickou kompetencí je stanovení náročnosti cílů v konkrétních úkolových situacích. Vymezení parametru cílů je rozhodující nejen pro rozhodování o optimálních postupech při výuce, ale také pro určení odpovídající úrovně kognitivních operací, kterou mají žáci disponovat, aby byli schopni dané cíle splnit. V zájmu funkčnosti a srozumitelnosti se jeví jako výhodné odstupňování úrovně myšlenkových operací (ve vztahu k cílům) do dvou následujících kategorií:

**Kognitivní úroveň 1.** zahrnuje operace podobné jako v Bloomově taxonomii cílů v kategoriích *učení s porozuměním, analýza, syntéza*.

Příznačné pro tuto kognitivní úroveň je nižší stupeň samostatnosti, závislost na kontextu, ve kterém operace probíhají – při školní výuce je tato úroveň myšlení vázaná na školní situace. Úkoly (a činnosti s nimi spojené) odpovídají úrovni prvního stupně ZŠ. Kategorii poznávací úrovně 1. charakterizuje přesněji následující výčet kognitivních činností:<sup>13)</sup>

- příjem informací s porozuměním
- aktivace vlastních zkušeností
- aplikace
- elementární analýza
- představivost
- srovnání, srovnávání
- porozumění symbolům
- seskupování dat
- elementární kategorizace
- plánování
- systematické hledání
- odlišování podstatného od nepodstatného

- hledání atributů u věcí a jevů
- pojmenování – základ pro definování
- rozvíjení verbálních schopností
- zapamatování a reprodukce faktů, čísel, pojmů, pravidel, definic, textů...
- zjišťování faktů (měření, vážení, jednoduché výpočty)
- popis událostí, postupů
- elementární tvořivost

Uvedený výčet poznávacích činností na úrovni „učení s porozuměním“ nabízí širokou škálu možností využití v praxi. Metakognitivní činnosti žáků spočívají v *hodnocení* výsledků vlastní práce, zaměřování na *postup*, který vedl k výsledku, *uvědomování* si co bylo správné, co chybné.

Poznávací činnosti této úrovně jsou základem pro kognitivní úroveň 2. (viz. Krykorková, 2008, s. 145-148).

**Kognitivní úroveň 2.** rozvíjí potenciál předchozí úrovně, zahrnuje analogické činnosti, ale dále je rozvíjí.

Nástup vyšších kognitivních funkcí (na úrovni formálních operací) umožňuje rozvoj metakognice na vyšší, obecnější úroveň.

Charakteristické pro kognitivní úroveň 2. je myšlenková nezávislost – odpoutání od vázanosti na kontext školní situace. Učení je samostatnější, kreativní, originální. Formuje se abstraktní myšlení, které obohacuje mentální kapacitu o možnosti využití operací vyšší úrovně – např. schopnost uvažovat a tvořit na hypotetické úrovni.

Školní učení na této kognitivní úrovni představuje tyto druhy:

- *učení se principům*
- *učení se pojmům*
- *učení se řešením problému*

Specifickým druhem učení je *tvořivost*, schopnost produktivního myšlení, objevovat nová řešení. S učením souvisí *evaluace* – dovednosti spojené s vyhodnocováním (jevů nebo výsledků vlastních činností).

Činnosti spojené s učením na kognitivní úrovni 2. zahrnují:

- induktivní myšlení

- deduktivní myšlení
- aplikace naučeného obecného pravidla
- generalizace
- oddělování podstatného od nepodstatného
- hledání společných vlastností ve směru nadřazených kategorií
- abstrakce
- srovnávání
- organizace a řazení informací
- lokalizace klíčových slov
- vytváření nadřazených pojmů
- hledání vztahů a souvislostí
- porozumění paradoxům, absurdním situacím
- utváření metafor
- definování problému, jevu
- tvorba resumé

Myšlenkové procesy kognitivní úrovně 2. odpovídají věkové kategorii staršího školního věku (2. stupně ZŠ).

Mezi úrovněmi 1. a 2. není ostrá hranice, činnosti kategorie 1. jsou základem pro 2., v níž jsou využívány a dále rozvíjeny.

Rozlišení dvou úrovní rozumových operací je inspirativní pro praxi: umožňuje přesnější stanovení náročnosti úkolových situací ve vztahu k intelektuální úrovni žáků. V otázce cílů ve výuce je vodítkem pro učitele při promýšlení a uspořádávání metodické koncepce výuky (viz. Krykorková, 2008, s.151).

Metakognitivní strategie může mít také podobu řady autoinstrukcí, příp. sady otázek a odpovědí na ně, které vedou k ujasnění a uspořádání poznatků. Klíčová je otázka možnosti aplikovat takové strategie přímo ve školní praxi.

Z postupů popsaných pro konkrétní uplatnění v podmínkách školní výuky mě zaujal metakognitivní nácvik, který vychází ze stávající poznatkové úrovně žáků (z prekonceptů). Autor doporučuje tento program k vypracování napřed učitelům, aby byli „připraveni formou

vlastní zkušenosti“ program využít, stát jeho zprostředkovateli (viz. [www.metakognice.cz](http://www.metakognice.cz), Wolf, 2007, s. 56).

Nácvik se realizuje ve čtyřech krocích, v každém z nich je rozvíjena metakognitivní strategie na určité úrovni. Pojítkem celého programu je tzv. mentální mapa (pojmová mapa), kterou žáci vytvářejí a postupně doplňují v ucelený systém. Pomůckou je pracovní sešit, do něhož žáci zaznamenávají výsledky svých aktivit. Zadání úkolu uvádím v příloze č. 2.

1. Prvním krokem je zjištění, co žák již ví o daném tématu, má si vybavit vše, co ho o daném objektu napadá. Vytvoří (a graficky zaznamená do pracovního sešitu) jednoduchý soubor myšlenek (předmětů), souvisejících se zadáním. Tento záznam slouží jako základ pro sestavení „mentální mapy“ a pro plnění úkolů v dalších krocích.<sup>16)</sup> Způsob grafického vyjádření je ponechán zcela na individuální volbě žáků, slouží jako opora pro učení a zapamatování. Mentální mapování sleduje několik následujících cílů:

- rozpoznání klíčových pojmů, vyznačení souvislostí mezi nimi, vytvoření struktury poznatků, která poskytuje zpětnou vazbu o všem, co žák již zná,
- pomoc při plánování činností – mentální mapa usnadní uspořádání myšlenek tak, aby se vyjasnily souvislosti mezi nimi,
- pomoc při hodnocení zkušeností uvažováním o klíčových prvcích poznatků nebo činností. Tím je podněcováno aktivní myšlení, rozvíjí se kognitivní dovednosti (analýza, syntéza)

2. Podstatou druhého kroku jsou podnětné otázky, které vedou k rozšiřování úhlu pohledu na aktivity a alternativy postupů. Otázky se nemají týkat znalostí, mají vést k přemýšlení a zaměřené pozornosti, to znamená, že mají motivovat – podněcovat, vzbuzovat zájem. Technika dotazování má směřovat k vhledu do mentálních procesů a k analýze a stimulaci volených postupů. Mohou se týkat smysluplnosti, opodstatněnosti a užitečnosti aktivit. Odpovědi na otázky (transformované do podoby pojmů) žáci přidávají do mentální mapy vytvořené v předchozím kroku a graficky je odliší od předchozích záznamů. Tím se znázorní nárůst mentální struktury o daném tématu, tedy efekt využití návodných otázek.

3. Úkol ve třetím kroku navazuje na předchozí. Žáci mají *určit* (a v již existujícím záznamu barevně odlišit), které z pojmů obsažených v mentální mapě mají vyšší *důležitost*. Výběr závisí na rozpoznání podstatných znaků. Při procesech volby a rozhodování je nutné zaměřit pozornost na rozlišení významnosti a stanovení priorit. Grafické znázornění v tomto kroku spočívá ve vytvoření barevné legendy, která vyjádří odstupňování důležitosti. *Rozhodování o prioritách* lze uplatnit ve všech výukových situacích.

4. Čtvrtým krokem je *tvorba resumé* ze všeho, co žáci poznali v předchozích úkolech. Dostali instrukci, aby napsali text podobný jaký bývá v encyklopedii. Má tedy obsahovat všechny důležité znaky (cíle i strategie) z předchozích kroků. Tím se završí verbalizace celé struktury, kterou žáci vytvořili. Zásadní je, aby toto shrnutí obsahovalo všechny charakteristiky, které byly v legendě označeny jako hlavní, klíčové.

Ze sumarizace vyplne, do jaké míry změnil žák původní představu o tématu a na kolik se tato jeho představa posunula žádoucím směrem (porovnáním s úkolem v 1. kroku).

Následuje kompletní vyhodnocení průběhu a výsledků učení. Pozornost je věnována procesům sebehodnocení, sebeuposuzování a sebeúcty. Je doporučeno, aby se učitel snažil najít způsoby, jak u žáků podpořit sebedůvěru a pocit úspěšnosti. Pozitivní orientace při hodnocení má příznivý dopad na motivaci žáků.

Další z možných cest ke zvýšení učební motivace je tzv. „personalizované učení“, založené na spojení obsahu výuky se zájmy žáka. Tento vztah si má žák uvědomovat (má chápat, jaký má výuka pro něj smysl, jaká je využitelnost toho, co se učí). Klíčovým úkolem učitele je vytvořit u žáků jasnou představu toho, co může být cvičením dosaženo.

K možnostem využití popsaného modelu metakognitivní výuky v oblasti hudební pedagogiky (a možný přínos této metody):

1. Koncepce vychází ze stávající úrovně znalostí studentů. Náročnost kognitivních aktivit narůstá postupně. Vědomostní nehomogenita třídního kolektivu není překážkou v realizaci. Má v podstatě univerzální uplatnění. Ústředním tématem (zadáním) pro realizaci této metody může být prakticky jakýkoli známý předmět. Usměrnování myšlenkových procesů začíná od elementární úrovně
2. od 2. kroku je kladen důraz na rozvoj tvořivého myšlení (rozšiřování „mentálního“ obzoru, divergentní myšlení), velmi potřebného při uměleckém vzdělávání. Tvořivost dosud není cíleně rozvíjena v rámci žádného vyučovacího předmětu na konzervatoři. Kreativní schopnosti jsou považovány za samozřejmou složku hudebního talentu a jejich rozvoji je ponechán spontánní průběh. Některé výzkumy ale ukazují, že tvořivost je druhem rozumové schopnosti, kterou lze cvičit a rozvíjet podobně jako jiné druhy myšlení<sup>17)</sup>
3. respektuje subjektivní úhel pohledu na problém, dává prostor pro vlastní, originální způsoby práce (žáci mají možnost v rámci zadání vybírat znaky, charakteristiky, které budou verbalizovat a dále s nimi pracovat). Podněcující otázky usměrňují myšlenkové



procesy, ale zároveň nabízejí alternativy odpovědí, příp. evokují další otázky. Tím se rozšiřují možné přístupy k řešení

4. důraz je kladen na aktivní reflexi činností, na úvahy o účelnosti použitých postupů pomocí konstruktivních otázek „co z toho, co jsme dnes dělali je pro vás nejdůležitější, v čem význam spočívá, proč jsme použili tento postup“ atd., vede k promýšlení a uvědomování činností, k jejich posouzení a utřídění, zvl. dovednost eliminovat postupy, které se neosvědčily a naopak posilovat a vylepšovat ty, které příznivě ovlivnily výsledky
5. schopnost rozlišení podstatného od nepodstatného je základem pro dovednosti rozhodovat o prioritách (procesy volby čemu je třeba dát přednost, úvahy o stanovení cílů, časové rozvržení činností)
6. porozumění instrukcím, pokynům zadáním a schopnost vytěžit z nich maximální užitek pro své studijní aktivity (jak při samotné výuce, kde se může projevit schopnost pružně reagovat a realizovat konkrétní požadavky, tak také při samostatné přípravě)

V závěru uvedeného metakognitivního programu jsou připojena (podle mého názoru velmi cenná) doporučení pro učitele. Týkají se především podmínek, které mají být zajištěny pro smysluplnou realizaci: Učitel, který program realizuje, by měl být žáky akceptován – veškeré činnosti probíhají mnohem lépe v atmosféře spolupráce, v příznivém klimatu. Zvláště při zvýšené náročnosti úkolů je tato okolnost užitečná - ochota žáků pracovat není nevyčerpatelná.

Při výskytu překážek, které nebylo možné předpokládat, má učitel reagovat pohotově a vzniklou situaci řešit adekvátně. Tuto okolnost využít tak, že do řešení zapojí žáky a pokusí se společnou cestou hledat východisko. Podpoří se tím jejich pocity kompetence a zodpovědnosti. Společné sdílení problému posiluje vzájemnou důvěru (podstatné je společné sdílení, nikoli výsledek).

Autor dále doporučuje sestavit se žáky „mapu úspěchů“, tj. pozitivně zbilancovat absolvovaný program. Vybavit si všechny okolnosti, které přinesly výsledek, uvědomit si další souvislosti (s perspektivou do budoucnosti). Metodou „vizualizace“ cesty, která vedla k úspěšnému cíli, je možné odhalit princip hodnocení vlastní úspěšnosti. V případě neúspěšnosti je tento postup vhodný k reflexi a eliminaci všeho, co se neosvědčilo (viz. Wolf, 2007, s. 60- 67).

Představený program není zaměřen bezvýhradně na rozvíjení kognitivních funkcí. Učitel má úlohu „mediátora“, podporuje individuální aktivity žáků - tam, kde je to možné, mají

prostor pro vlastní vyjádření. Zaměřením na pozitiva při hodnocení posiluje sebedůvěru a kladně stimuluje motivaci žáků. Výuka tímto způsobem realizovaná není technokratická, odlidštěná.

Výhodou pro praktické využití je určitá univerzálnost uvedené metody, která umožňuje zakomponování do některých předmětů, případně se stane inspirací pro učitele k vytvoření obdobné koncepce pro svůj předmět.

## 6. ROZVOJ UČEBNÍCH DOVEDNOSTÍ

Blízké metakognitivním pojetí jsou i některé rozvojetvorné programy stimulující učení. Jejich účinnost není omezena jen na hodnotnější fungování v kognitivní oblasti. Zvýšení učebních kompetencí přináší také pozitivní změny osobnostní. Důvěra v sebe a ve vlastní schopnosti má příznivý vliv na sebepojetí a na postoj k poznávání a učení.

Jedním z takových systémů pro rozvoj dovedností myslet a učit se, jsou Programy instrumentálního obohacování R. Feuersteina. Tento intervenční program je určen těm, kteří nejsou z různých příčin schopni získat užitek z učení, nenaučili se koherentně myslet, třdit informace a vyvozovat z nich odpovídající závěry. V takových případech je nutné rozvíjet poznávací funkce, aby mohlo docházet k učení, které přinese výsledek.

Programy jsou založeny na předpokladu *modifikovatelnosti lidské psychiky* a zároveň je jejich záměrem tuto vlastnost dále aktivizovat a systematicky rozvíjet. Kognitivní modifikovatelnost má největší význam v raném dětství, ale člověk jí disponuje celý život. Umožňuje nabývání nových dovedností, ale především různé formy adaptace. Podstatné je, že adaptační mechanismy se aktivují v situacích, které se radikálně liší od dosavadního poznání a vyžadují užití (a osvojení) nových postupů (viz. Hady-Moussová, 1996, s. 41).

Smyslem Programů není předávání konkrétních poznatků, účelem je *osvojení „nástrojů“* (instrumentů), které slouží k poznávání. Hlavními záměry je zvýšení mentální kapacity člověka, pozitivní stimulace kognitivního vývoje a odstranění deficitu v oblasti učení. Původně byly tyto programy autorem vytvořeny pro jedince z málo podnětného prostředí, kulturně deprivované, kteří nebyli schopni zařadit se do společnosti. Výhodou Programů je možnost využití u jakékoli populace bez ohledu na věk a intelektový potenciál (nejnižší doporučená hranice je 9 let). Nejvhodnějšími cílovými skupinami jsou žáci středního a staršího školního věku. Zejména v případech negativních dopadů předchozích (záporných) školních zkušeností.

Při realizaci klade autor důraz na specifický způsob interakce mezi zadavatelem (učitelem) a tím, kdo úkoly vypracovává (žákem). Pro systematickou změnu úrovně kognitivních funkcí je nutné, aby tato interakce měla *zprostředkující* charakter (autor hovoří o tzv. „*zkušenosti zprostředkovaného učení*“, jako o jedinečném způsobu předávání zkušeností člověkem). Pouze při takovém učení dochází ke sdělování sociálních významů, které umožňuje osvojování „nástrojů“ poznávání.<sup>18)</sup>

Praktická část intervenčního programu sestává ze čtrnácti „instrumentů“, které mají podobu pracovních sešitů. Každý z nich je zaměřený na překonávání obtíží v konkrétních kognitivní oblasti. Jednotlivé sešity obsahují úkoly typu tužka – papír a jsou uspořádány podle stupně obtížnosti (od jednoduchých ke složitějším). Instrumenty rozvíjejí kromě svého specifického zaměření i další předpoklady myšlení a učení.

Instrumentová část intervenčního programu má rozsah cca 400 stran. Celý program je možné realizovat ve školních podmínkách (i v rámci výuky). Při 3-5 hodinách týdně trvá jeho aplikace 2-3 roky.

Feuerstein formuluje projevy deficitu kognitivních funkcí, které se týkají práce s informacemi na třech úrovních: <sup>19)</sup>

1. na úrovni vstupu informací – nejasná, zmatená percepce; impulzivní a nesystematické explorační chování; chybějící nebo nedostatečné receptivní verbální nástroje, které ovlivňují rozlišování podnětů; nedostatky v prostorové a časové orientaci; nedostatečná potřeba přesnosti ve shromažďování dat; nedostatečně rozvinutá schopnost brát v úvahu dva zdroje informací najednou – chápání dat spíše jako jednotlivostí, než jako součástí organizovaného celku.

2. na úrovni zpracování informací (*nedostatky týkající se efektivního použití dostupných dat*) – neadekvátnost v uvědomění si existence aktuálního problému a následně v jeho definování; neschopnost výběru relevantních klíčů v definování problému; chybění spontánního srovnávacího chování nebo jeho zúžení na omezené pole potřeb; obtíže v odhalování možných vztahů (virtuálních); lhostejnost k logickým důkazům jak v předmětném, tak v sociálním prostředí; nízká schopnost syntézy a konceptualizace; nedostatečná interiorizace chování; absence nebo omezení hypotetického myšlení a strategií pro prověřování hypotéz; nedostatečnost plánovacího chování; nezpracovávání některých kognitivních kategorií proto, že potřebná označení nejsou součástí jedincova verbálního vybavení nebo nejsou dostupná na úrovni expresivní; celková impulzivita a nepřesnost, epizodické zachycování reality.

3. na úrovni výstupu informací (*nedostatky týkající se komunikace výsledků zpracování dat*) – egocentrické způsoby komunikace; zábrany; odpovědi pokusem-omylem; nedostatečnost verbálních nástrojů ke komunikování adekvátních odpovědí; impulzivní vyjadřovací chování ovlivňující povahu komunikačních procesů.

Instrumenty v pracovní části programu jsou sestaveny tak, aby měly podobu „kognitivní mapy“, která bude mít široký stimulující účinek v uvedených úrovních:

ad 1. Při práci na úrovni vstupu informací je nutné zaměření na: *zpřesnění* percepce (rozvíjet *potřebu* přesných informací), osvojení *systematického* způsobu vyhledávání informací, získání *verbálních prostředků* k rozlišování dat, při sběru dat využívat více než jeden zdroj informací, chápání časových a prostorových relací.

ad 2. Ve fázi zpracování informací je třeba rozvíjet dovednosti spojené s *přesným definováním* problému a *plánováním* postupných kroků, které povedou k řešení, včetně *vytváření mentální představy* o tom, co a v jakém pořadí je potřeba udělat, přezkoumávat alternativní způsoby řešení na úrovni hypotetického myšlení.

ad 3. Aktivita při řešení problému jsou zaměřené na překonání egocentrické komunikace, tj. na schopnost přesně *verbalizovat* řešení s ohledem na porozumění druhými, *promýšlet odpovědi* – vyhýbat se odpovědím pokus-omyl, pracovat s logickými důkazy při řešení. Zvládat impulzivní chování - při nezdaru nepanikařit a *hledat jiná řešení*.

Práce s instrumenty je pro žáky *motivující* – úkoly jsou pro ně zajímavé a nezvyklé (zcela odlišné od školního učení) a vyžadují osvojení nových postupů. Navozením neobvyklých podmínek učení se aktivizuje již zmíněná kognitivní modifikovatelnost. Náročnost úkolů je nastavena tak, aby žáci nezažívali selhání. Zároveň jsou ale natolik obtížné (hodnotné), aby mohly vzbuzovat pocit úspěchu při jejich splnění. *Zkušenost, že je možné uspět i v těžkém úkolu* prolamuje řadu soustavných školních selhávání. Vyrůstající sebedůvěra a sebevědomí postupně mění přístup žáka k učení – není již pasivním příjemcem informací, stává se aktivním příjemcem úkolu.

Pro názornost představím některé ze čtrnácti instrumentů, uvedu stručný popis, způsob použití a zaměření:

- 1. Organizace bodů.** *Úkol:* Ve skrumáži bodů najít a zakreslit předložený obrazec. Instrument je nonverbální o rozsahu 26 stran. *Cíl:* Žáci se učí „promítat virtuální vztahy“, nacházet možné, ale zatím neexistující relace. Na šesti stránkách se objevují chyby. Žáci je mají vyhledat a popsat, v čem chyba spočívá. Důležité je, že to nejsou vlastní chyby žáků, takže nevznikají zábrany při jejich odhalování a interpretaci. *Klíčové pojmy:* Názvy geometrických útvarů, organizace, hypotéza, strategie, priorita, orientace, symetrie/asymetrie.
- 2. Prostorová orientace 1.** *Úkol:* Definovat a určit prostorové vztahy mezi „objektem“ a „pozorovatelem“, jejichž pozice se mění. Žáci si postupně vytvářejí systém trvalých i relativních bodů a pomocí nich popsat prostorové vztahy. *Cíl:* Naučit žáky hledat záchytné body a dospět k představě prostoru. Rozsah instrumentu je 16 stran. Náročnost se

postupně zvyšuje od názorných – obrázkových k verbálním a abstraktním. Prostorová představa dosáhne úrovně vizualizace a mentální představy. *Klíčové pojmy*: směr, prostor, relativní, konstantní, absolutní, konkrétní, abstraktní.

3. **Třídění.** *Úkoly*: Na 30 stranách jsou úkoly dvojího typu – při prvním mají žáci vnášet řád mezi rozházené prvky a vytvářet kriteria třídění. Ve druhém typu úkolu se jedná o opačný postup - rozeznávání pravidel třídění v již uspořádaném celku. *Klíčové pojmy*: výběr, kriteria, vlastnosti, charakteristiky, parametr.
4. **Sylogismy.** *Úkoly*: Žáci pracují s množinami a podmnožinami. Mají hledat logické důkazy závěrů, verifikovat pravdivost výroků a premis. Převažující myšlenkovou operací je analýza. *Cíl*: Naučit se zvládat logické struktury. Z již existujících alternativ vybrat řešení, která jsou možná a vyloučená. Brát v úvahu možné následky daných východisek. *Klíčová slova*: Množina, podmnožina prolínání, inkluze.
5. **Zadání.** *Úkoly*: Žáci mají pochopit uvedená verbální zadání a převést je do grafické podoby. Opačná varianta vyžaduje přeměnu grafického zadání ve verbální. Úspěšnost transformací se ověřuje tak, že se ostatní žáci snaží podle těchto zadání pracovat. *Cíl*: Snížení egocentrického zaměření komunikace žáků. *Klíčová slova*: Zadání, klíčové slovo, nejasný – víceznačný, přesný, grafický, kód.

Účinnost tohoto instrumentálního obohacování byla sledována cca po dobu 25 let v různých zemích světa. V České republice se s Programy pracuje od roku 1995. Dosud realizované výzkumy efektivity potvrzují účinnost instrumentálního obohacování v oblasti kognitivních funkcí a celkové intelektuální výkonnosti dětí i dospělých (viz. Málková – Májová, 2007, s. 232, 234). Aplikace Programů v praxi vyžaduje školeného lektora, který bude schopen pracovat s moduly tak, aby byly využity všechny jejich potenciality.

Při práci s instrumenty dochází ke změnám i na straně pedagoga. Správná aplikace Programů vyžaduje nové přístupy učitele jako mediátora. Zkušenosti ukazují, že osvojením některých zásad a teoretických východisek učitelé mění svůj přístup k výuce i k žákům. Jsou více zaujati vyučováním, daří se jim vzbuzovat vnitřní motivaci žáků, jsou méně formální, umí pozitivně pracovat s chybou, mají optimističtější náhled na možnosti změn u žáků s nízkými školními výkony (viz. Hadj Moussová, 1996, s. 46).

## ZÁVĚR

Smyslem této práce bylo poukázat na některé možnosti pedagogického využití metakognitivních postupů v oblasti hudebního vzdělávání, případně dát podnět k dalšímu zamyšlení nad konkrétními způsoby uplatnění v rámci výuky.

Účel metakognitivních metod není jednostranný, nespočívá jen v eliminaci nežádoucích učebních dispozic a ve zvyšování kognitivní způsobilosti. Podstatou je rozvoj učebních a poznávacích funkcí za současného rozvíjení osobnostních předpokladů.

Atraktivita těchto metod v souvislosti s uměleckým vzděláváním spočívá v akcentu na rozvoj tvořivosti, percepčních schopností a kontrolních mechanismů, které jsou důležité při osvojování hudebních dovedností.

Metakognitivní metody mají potencialitu rozvíjet didaktické kompetence učitele a měnit tak vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem. Učitel v roli mediátora může radikálně změnit postoj žáka k učení, případně iniciovat úpravu nevhodného učebního stylu.

Programy instrumentálního obohacení jsem prezentovala v této práci především proto, že jsou, podle mého názoru, vhodné pro uchazeče o studium na konzervatoři. Adepti by mohli absolvovat alespoň část programu ještě na základní škole, v době, kdy se rozhodli pro studium na konzervatoři a připravují se na talentové zkoušky. Bylo by tak možné předejít některým studijním obtížím, které mají původ v nedostatku intelektových schopností a ve slabé učební motivaci.

## **Poznámky**

1) H. Gardner v této souvislosti hovoří o významné krizi mladého člověka (cca ve věkovém úseku 14 – 18 let), který při profesionalizaci již nemůže čerpat pouze ze svého talentu, ale musí podstatně změnit přístup k hudbě: začít pracovat pomocí logických pravidel a intenzivněji, neuchopovat hudbu jen intuicí. Zároveň se ocitá před rozhodnutím, zda chce opravdu zasvětit život hudbě. Takovou krizí procházejí „zázračné děti“, a ne vždy úspěšně, takže se stává, že v dospělosti se hudbě profesionálně nevěnují, v některých případech zcela hudbu opouštějí (srov. Gardner, 1999, s. 37, 38).

2) Provedla jsem jednoduché anketní šetření mezi studenty 1. – 4. ročníku na konzervatoři v Teplicích (zúčastnilo se celkem 68 studentů). Otázka zněla: *Jak dlouhou dobu trvala vaše denní domácí příprava na nástroj v posledním roce před vstupem na konzervatoř*. Anketa byla anonymní, jen každý respondent uvedl svůj nástroj. Přibližně dvě třetiny dotazovaných uvedly, že před vstupem na konzervatoř byla pro ně dostačující domácí příprava na nástroj cca jednu hodinu denně. Je zajímavé, že zbývajících třetina byla složená téměř výhradně z klavíristů a houslistů - ti si již na ZUŠ vytvořili návyk hrát na nástroj 2-3 hodiny denně. To znamená, že vstup na konzervatoř nebyl pro ně – alespoň v tomto ohledu - tak zatěžující.

3) Odborníci se shodují ve dvou aspektech: 1. Aby se talent (i mimořádně výrazný) mohl projevit, je důležitá včasná diagnostika a vytvoření podmínek pro jeho optimální rozvoj. 2. Rozvoj (optimální) talentu je ve velké míře závislý na činnostech – jediný způsob rozvoje hudebních schopností je pomocí (prostřednictvím) odpovídajících činností, s nimiž jsou v sepětí.

4) Gardner k tomu (kriticky) poznamenává: „Na rozdíl od jazykových znalostí, jejichž vývoj je ve školách výrazně podporován, nezastává hudba v naší kultuře nijak významné místo a hudební negramotnost se toleruje“ (Gardner, 1999, s. 136). Ve školním věku děti často vykazují nízký stupeň rozvoje hudebních schopností (viz. Poledňák, 1984, s. 248).

Z toho mj. vyplývá, že diagnostika hudebních schopností v praxi je velmi důležitá, ale zároveň jednorázový způsob diagnostiky neposkytuje relevantní informace o důležitých parametrech hudebních schopností, není dostatečně validní. Významnější jsou údaje získané až v průběhu procesu učení (na základě vyhodnocování výsledků hudebních činností, při sledování a posuzování kvalitativních stránek hudebního výkonu, lze usuzovat o míře talentu z hlediska perspektivy jeho rozvoje).



5) Znakem inteligence je *znát své možnosti*. Někteří lidé mají ambice zvládnout více oborů, ale roztříští tím svou energii, takže ani v jednom nedosáhnou výraznějších výsledků.

Nepříznivý stav vzniká z nepoměru ambicí a schopností (vysoké ambice v kombinaci s podprůměrnými schopnostmi). Již samotný výběr takového oboru je problematický, zvl. pokud se má stát celoživotní náplní. Nevhodnou volbou (odborného studia, povolání) se člověk vystavuje dlouhodobé zátěži, mj. i v podobě častých konfrontací s neúspěchem (se všemi nepříjemnými dopady na psychiku).

Jiná je situace, kdy byl již obor vybrán a probíhá sebereflexe v rámci rozvoje kompetencí. Stává se, že se člověk sice věnuje (možná i velmi intenzívně) zvolenému oboru, ale zapomíná sám na sebe – na zkoumání svého potenciálu ve vztahu k předmětu studia (tedy: nejenom co pro mě hudba znamená, jaké problémy musím překonat, ale také co já znamenám pro hudbu a jaké mám možnosti realizace na poli hudby).

6) Hudební schopnosti jsou lateralizovány převážně v pravé mozkové hemisféře. Při hudebním učení postupně narůstá účast levé hemisféry, která je centrem jazykových a logických schopností. Profesionální hudebníci zapojují při řešení úkolů spojených s hudbou mechanismy levé hemisféry mnohem častěji než začátečníci. Důvodem je pravděpodobně skutečnost, že pro ovládnutí hudby na vysoké úrovni je nutné uplatňovat mnohem více rozumové procesy, než při hudebních činnostech na úrovni amatérské (viz. Gardner, 1999, s. 142, 143).

7) Kognitivní a metakognitivní procesy mohou probíhat současně (paralelně), ale je potřebné rozlišit pojmy *kognice*, kognitivní procesy – tj. poznávání, poznávací procesy. *Metakognice* – představuje vyšší úroveň mentální činnosti a znamená organizaci a řízení kognitivních procesů – viz. Mareš, 1998, s. 170.

8) Obdobné koncepty metakognice uvádějí rovněž Kryrkorková – Chvál, 2001, s. 185:

- metakognitivní znalosti
- metakognitivní monitorování
- metakognitivní regulování

Tyto strategie se zapojují při řešení úkolu nebo situace v podobě procesů, které mají vliv na výběr, rozhodnutí a směr řešení.

9) Hlavní myšlenky následujících kategorií 1., 2. a 3. jsou čerpány dle: Krykorková – Chvál, 2001, s. 186, 187.

10) Prožitková stránka – emocionalita je významným aspektem hudebního projevu interpreta. Schopnost sdílet emoce prostřednictvím hudby není samozřejmé a není vlastní každému (někdy se hovoří o tzv. „akademickém“ pojetí interpretace, zaměřeném na technickou preciznost). Projevy emotionality v hudebním výrazu profesionálního interpreta nejsou spontánní (ačkoli se tak mohou jevit). Jsou uvědomované - řízené, regulované, směřované k vyváženému projevu. Pohybují se v rámci několika kritérií – např. hudebního vkusu, interpretačních zvyklostí, respektu ke slohu, stylu a obsahu hrané skladby.

11) Předmětový systém výuky vždy znamená určitou tříštěnost informací. Zmíněné principy mohou napomáhat k odstranění izolovanosti (tj. v podstatě nefunkčnosti) znalostí získávaných v odděleně. Schopnost nalézat souvislosti mezi poznatky z různých (studovaných) disciplín, třídit je do funkčního systému, zhodnocuje jejich použitelnost – v tomto případě může zvýšit interpretační kompetence.

12) Koncepce inteligence J. R. Sternberga je komponentová, přičemž metakomponenty mají klíčový význam a vztahují se ke všem složkám „intelligentního chování“. V souvislosti s učením hovoří tento autor o „mentální autonomii“. Vychází přitom z potřeby člověka rozhodovat o svých aktivitách a řídit je. Mentální autonomie zahrnuje tři funkce: 1. plánování, tvoření, formulování, 2. jednání, realizace, 3. posuzování, hodnocení, srovnávání.

13) Výčet kognitivních činností obou kategorií je převzat v plném znění pro přesné charakterizování dané kognitivní úrovně. Uvedené činnosti poskytují názornou představu o rozdílných mentálních schopnostech žáků na 1. a 2. stupni ZŠ. Toto vymezení je užitečným vodítkem v praxi.

14) V jednom z modelů učebního stylu jsou uvedeny tři dimenze (složky): **kognitivní, afektivní a fyziologická**. Každá složka zahrnuje řadu proměnných, pomocí nichž lze diagnostikovat učební styl. Získané poznatky je možné využít pro stanovení postupů při změně stylu učení. (viz. Mareš, 1998, s. 72).

15) Rozumově zdůvodněné rozhodnutí změnit styl učení, tzv. „kognitivní preference“ bývá někdy v rozporu s „emocionální tendencí“ (tj. návykem jednat stejně). Nedostatek vůle ke změně (emoce jsou silnější – zvl. u dětí) se označuje jako „autoregulační deficit“ (viz. Mareš, 1998, s. 144).

16) Mentální mapování je vytváření hierarchizované struktury pojmů (poznatků). V daném případě se užívá grafického znázornění k označení klíčových pojmů a k zachycení vztahů mezi nimi. Žáci tak mohou vyjádřit své myšlení v názorné podobě. (viz. [www.metakognice.cz](http://www.metakognice.cz), s. 61)

17) Divergentní myšlení bývá vztahováno k tvořivosti, k tvořivému myšlení, pro které je příznačná heuristická metoda. Kromě fantazie se při tvořivém myšlení uplatňuje jako klíčová způsobilost flexibilita kognitivních procesů (viz. Nakonečný, 1995, s. 99, 100). Není ale jednoznačně prokázána korelace mezi schopností podávat dobré výkony v divergentním myšlení a mezi schopnostmi dosahovat úspěchu v tvůrčích (uměleckých) oborech (viz. Fontana, 1997, s. 133).

18) Feuerstein charakterizuje zprostředkované učení a formuluje řadu zásad, které je nutné dodržet při realizaci Programů. Za klíčové označuje:

1. *Zaměřenost a reciprocitu* – předávání zaměřenosti - učitel motivuje vlastním zaujetím k daným cílům a činnostem. Podněcuje tak žáky, aby se stali aktivními účastníky, partnery.
2. *Transcendenci* – rozšiřování potřeb žáků překračováním cílů momentální učební situace.
3. *Zprostředkování významu* – učitel má umožnit dětem, aby chápaly nejen smysl daného úkolu, ale i účel postupů, které používají – každý úkol, který vyžaduje aktivitu, má svůj cíl a význam a vyplatí se vynaložit úsilí na jeho splnění.
4. *Probouzení pocitu kompetence* – učitel zajistí, aby nároky na žáky byly nastaveny tak, že musí vyvinout úsilí, ale nezažijí pocit selhání (zvláště v začátcích práce s Programy).

19) Feuerstein zde podává podrobný přehled deficitů v oblasti práce s informacemi, který je stále aktuální. Neschopnost zpracovávat informace a zvládat tak základní učební úkony má ve školní praxi vzrůstající tendenci. Důsledkem jsou nepříznivé jevy jako např. poklesem celkového rozhledu, nízká znalostní úroveň a kognitivní nezájem žáků.

### **Použitá literatura a zdroje:**

- FONTANA, D.** Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997. ISBN 80 -7178-063-4.
- FRANĚK, M.** Hudební psychologie. Praha: UK 2005. ISBN 80-246-0965-7.
- GARDNER, H.** Dimenze myšlení. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- GREGOR, V.** Je talent dar? *Hudební výchova*, 2006, roč. 14, č. 1, s. 11-14.
- HADJ MOUSSOVÁ, Z.** Programy instrumentálního obohacení. *Pedagogika*, 1996, 46, č. 1, s. 39-48. ISSN 3330-3815.
- HNILICA, K.** Kognitivní a metakognitivní strategie autoregulovaného učení. *Pedagogika*, 1992, 42, č. 4, s. 477-485. ISSN 0031-3815.
- HOLAS, M.** Psychologie hudby v profesionální hudební výchově. Praha: HAMU, 1998. ISBN 80-85883-27-9.
- HOLAS, M.** Didaktika profesionální hudební výchovy. Ostrava: Ritornel, 1999. ISBN 80-902-638-0-1.
- KRYKORKOVÁ, H.** Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika*, 2008, roč. 58, č. 2, s. 140-155. ISSN 0031-3815.
- KRYKORKOVÁ, H. – Chvál, M.** Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č. 3, s. 185-197. ISSN 3330-3815.
- MÁLKOVÁ, G., MÁJOVÁ, L.** Problematické aspekty evaluace instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 3. ISSN 0031-3815.
- MAREŠ, J.** Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, J.** Elektronické učení a zvláštnosti člověka. In: SAK, P. Člověk a vzdělání v informační společnosti. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-230-0.
- NAKONEČNÝ, M.** Lexikon psychologie. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X.
- POLEDŇÁK, I.** Stručný slovník hudební psychologie. Praha: SPN 1984. Editio Supraphon 09/22 02-008-84.
- TĚPLOV, B. M.** Psychologie hudebních schopností. Praha: Supraphon 1965.
- www.metakognice.cz**

## ANOTACE

Studium hudebních oborů na umělecké škole, jakou je konzervatoř, je náročné na talent, osobnostní předpoklady, ale také na intelektuální úroveň. Tato práce představuje metakognici jako metodu, která rozvíjí mentální potenciál a umožňuje tak hodnotnější poznávání v různých oblastech včetně profesionální přípravy budoucích hudebních interpretů a pedagogů.

Vzdělávání na konzervatoři je specifické v mnoha ohledech, proto je stručně zmíněna problematika studijních předpokladů (hudební schopnosti a jejich rozvoj, složky hudebního talentu a význam učebního stylu).

Hlavní pozornost je věnovaná rozvoji dovedností myslet a dalších poznávacích aktivit s cílem osvojení určitých metakognitivních postupů.

Prezentovány jsou Programy instrumentálního obohacení (Programme of Instrumental Enrichment) R. Feuersteina jako stimulační program určený k systematickému rozvoji kognitivních funkcí. Autor interpretuje deficity v oblasti učení a nabízí „nástroje“ k jejich překonání. Cílem intervence je odstranění příčin školního neúspěchu eliminací nežádoucích učebních dispozic.

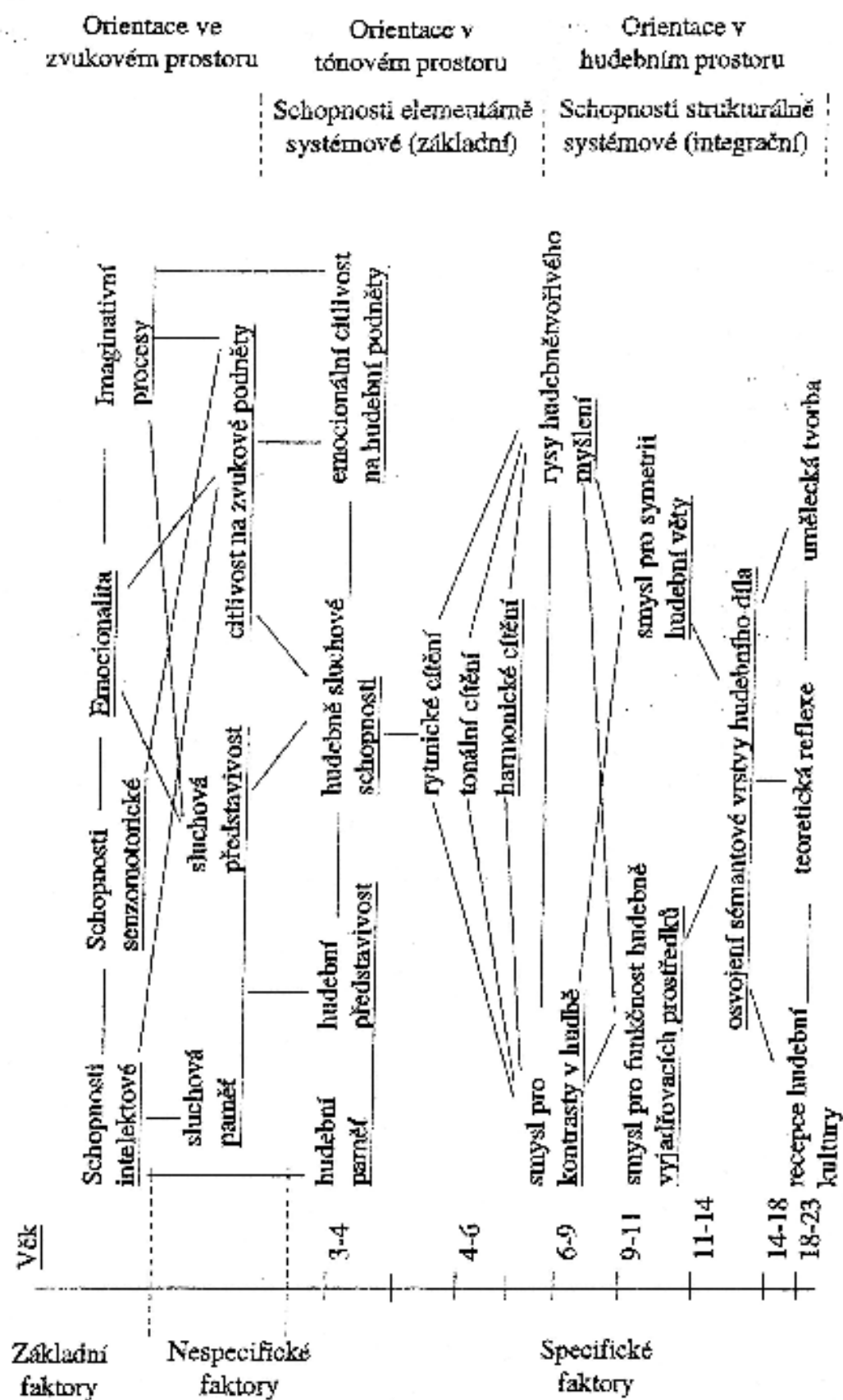
## **ANNOTATION**

Studying branches of music at conservatoire as an art school is demanding talent, personal attributes, but also the intellectual level. This work represents metacognition as a method to developmental potential and so enables the valuable cognition in various areas, including the professional preparation of future musicians and music teachers.

The education at conservatoire is specific in many aspects, accordingly there is briefly mentioned the issue of educational presumptions (musical abilities and their development, components of musical talent and importance of teaching style).

Main attention is paid to development of thinking skills and to another cognitive activities with the aim to adopt particular metacognitive processes.

Programme of Instrumental Enrichment by R. Feuerstein is presented as a stimulation programme intended for systematic development of cognitive functions. Author interprets deficits in the area of learning and offers „tools" to overcome them. The target of intervention is to remove causes of school failure by eliminating undesirable learning dispositions.



Příloha č. 1: Rámcová struktura hudebních schopností (s. 10)

## 1. KROK

Zkus si namalovat tzv. **pojmovou mapu** (mapu nápadů), a napsat co nejvíce Tě v souvislosti se slovem **DALEKOHLÉD** napadne.

# DALEKOHLÉD

Tak. Podařilo se Ti napsat o „DALEKOHLÉDU“ všechno? Už Tě nic nenapadá?  
Všem nápadům, které jsi ve své pojmové mapě uvedl, můžeme říkat **charakteristiky**.

## 2. KROK

Tady Tě chceme přesvědčit, že i když si myslíš, že jsi o DALEKOHLÉDU napsal všechno, a už Tě nemůže nic napadnout, není to tak docela pravda. Například následující otázky Ti pomohou objevit ještě další charakteristiky.

Zkus mít stále na paměti **DALEKOHLÉD** a **přemýšlej** nad následujícími otázkami:

*Z jakého materiálu je předmět vyroben?*

*Z jakého materiálu může být vyroben?*

*K čemu ten předmět slouží?*

*Co se s tím dá všechno dělat?*

*Kde se to používá?*

*Kde by se bez toho lidé obešli a kde nikoliv?*

*Určitě existují různé druhy – víš jaké?*

*Může tento předmět fungovat jako symbol?*

Vrať se teď ke své pojmové mapě, vezmi si **barevnou tužku** (třeba červenou či zelenou) a **doplň** tam ty **charakteristiky**, na které jsi přišel po přečtení nabídnutých otázek. Tak na první pohled uvidíš, o co si se díky otázkám zlepšil.



### 3. KROK

Určitě jste vytvořili pestrou pojmovou mapu s nejrůznějšími charakteristikami. Ne všechny tyto charakteristiky jsou však stejně důležité.

Je dobré si uvědomit, že vlastnosti jsou základní, hlavní, podstatné, ale také vedlejší, méně důležité a nepodstatné. Určitě si vzpomeneš, jak učitel ve škole nebo např. moderátor v televizi říkal, že chce slyšet to podstatné a důležité.

Zkus teď – odlišnými barevnými tužkami označit ve své pojmové mapě ty charakteristiky, které považuješ za **důležité**, a které za **méně důležité**.

*V barvách je dobré mít přehled – k tomu slouží tzv. legendy, které Tobě i dalšímu čtenáři řekou, jaký má ta, či ona barva význam. Zkus si takovou legendu udělat a umístit ji ke své pojmové mapě.*

### 4. KROK

Teď přijde důležitá a závěrečná část celého úkolu. Představ si, že jsi autor encyklopedie a Tvým úkolem bude ke slovu ДАЛЕКОБЛИД napsat text.

Text by měl být jasný, srozumitelný, ne příliš dlouhý, měl by obsahovat důležité a podstatné charakteristiky, ale také některé z těch méně podstatných – vhodných pro tzv. ilustraci neboli navození správné představy.

Pokus se o to, jde o závěr úkolu, kdy provádíš shrnutí neboli tzv. **resumé**.

V případě, že se o dalekohledu chceš dozvědět víc, na následujících stránkách najdeš hodně zajímavých informací.

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum